



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej - wobec "kompetencji kluczowych"

Author: Katarzyna Olbrycht

Citation style: Olbrycht Katarzyna. (2014). Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej - wobec "kompetencji kluczowych". W: K. Olbrycht, B. Głyda-Żydek, A. Matusiak (red.), "Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej" (S. 15-29). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Olbrycht
Uniwersytet Śląski

Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej — wobec „kompetencji kluczowych”

Kompetencje do prowadzenia działań edukacyjnych

Określanie kompetencji (interpretowanych dziś powszechnie jako wiedza, umiejętności i postawy) do prowadzenia wszelkich działań edukacyjnych trzeba rozpocząć od przyjęcia, że działania te są rodzajem działań pedagogicznych. W przyjętym tu rozumieniu podzielam stanowiska tych autorów, według których wyróżnikiem działań pedagogicznych jest ich charakter wychowawczy. Będzie to oznaczać ukierunkowanie działań edukacyjnych jako pedagogicznych (także w ramach edukacji kulturalnej) na wspieranie integralnego rozwoju człowieka oraz przygotowywanie go do całościowej aktywności samowychowawczej. Przy czym człowiek, zarówno wspierany, jak i wspierający, rozumiany jest tu integralnie, we wszystkich jego sferach — fizycznej, psychicznej i duchowej (stosunku do wartości wyższych — duchowych). Każde działanie pedagogiczne ma, choć w różnym stopniu programowo zakładany, charakter wychowawczy. Tym samym zawiera centralny dla każdego działania wychowawczego element wychowania do wartości. Specyfiką działania pedagogicznego jest z jednej strony jego wewnętrzna złożoność i dynamizm, z drugiej — wymiar etyczno-moralny (odpowiedzialność moralna pedagoga). Przebiega ono w przestrzeni wyznaczonej niejako dwoma biegunami: biegunem celowo-racjonalnym i interakcyjno-dialogowym. Jest w pewnym stopniu naznaczone wpływem obydwu, a zależnie od sytuacji może przesuwać się w kierunku jednego z nich. Zakłada działanie według programowo przyjętych celów i dobra-

nych do ich realizacji środków, celowe wchodzenie w interakcje i tworzenie sytuacji dialogu, ale także nieświadome oddziaływanie interakcyjno-dialogowe wynikające z samego funkcjonowania w roli pedagoga. Działania pedagogicznego nie da się więc zamknąć ani w schematy wyznaczone jedynie regułami prakseologicznymi (sprawnego, skutecznego działania), ani prawami rządzącymi interakcjami czy też regułami sytuacji dialogowej. Poruszanie się w tej przestrzeni wynika z przedmiotu, dziedziny, przyjmowanych celów, a także konkretnej sytuacji, możliwości i nastawienia wychowanków, wreszcie w ogromnym stopniu z osobowościowych uwarunkowań osoby działającej, postawy zarówno wobec wychowanka, jak i przedmiotu działania oraz własnej roli w procesie wychowania i swojego miejsca w relacji z wychowankiem¹.

W konsekwencji kompetencje do prowadzenia działań edukacyjnych jako działań pedagogicznych stanowią złożony, zróżnicowany spłot umiejętności, wiedzy i postaw. Tworzą go kompetencje do związanych z wychowaniem działań celowo-racjonalnych oraz kompetencje interakcyjno-dialogowe, a także kompetencje do odpowiadającego danej sytuacji rozkładania akcentów między tymi rodzajami zaangażowania. Ich normatywną ramą i odniesieniem jest przyjmowana koncepcja człowieka oraz jego rozwoju, a także wyznaczony nią stosunek do innych, do świata i do siebie. Wśród tych kompetencji ważną rolę odgrywają kompetencje do wychowania do wartości (aksjologiczno-normatywne).

Przykładem łączenia kompetencji osób podejmujących działania edukacyjne głównie z działaniem celowo-racjonalnym mogą być analizy Allena T. Pearsona², dotyczące specyfiki zawodu nauczyciela. Nie każdy obszar edukacji jest związany z pracą zawodowych nauczycieli, ale wyodrębnione przez Pearsona specyficzne wymiary bycia nauczycielem wydają się wspólne dla różnych rodzajów i dziedzin edukacji. Są to: intencja i orientacja na cel, jakim jest spowodowanie uczenia się osób przyjmujących rolę uczniów, tu — edukowanych. Podjęcie zamiaru związanego z tą intencją obejmuje przyjęcie i uznanie określonych celów oraz opracowanie planu działania, mogącego doprowadzić do realizacji tychże celów. Przyjęcie celów wymaga odniesienia do wiedzy normatywnej (obejmującej wiedzę o wartościach, ich możliwych relacjach, przesłankach ich wybierania i przekładania na cele), zaś opracowanie planu działania — do wiedzy przedmiotowej i przyczynowej (o psychopedagogicznych mechanizmach nauczania i uczenia się) oraz do wiedzy wynikającej z refleksyjnego doświadczenia praktycznego. Całość działań jest uwarunkowana wiedzą ogólną nauczyciela, która pozwala świadomie wybierać cele o różnym poziomie ogól-

¹ Szerokie uzasadnienie teoretyczne takiego ujęcia oraz jego wyjaśnienie przedstawiłam w swojej pracy *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice, Uniwersytet Śląski, 1987.

² A.T. PEARSON: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. JANOWSKI i M. JANOWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

ności, a sposoby ich realizacji twórczo dostosowywać do konkretnych sytuacji. Kształcenie kompetencji wymaganych w tym zawodzie powinno więc, zdaniem Pearsona, obejmować: wiedzę profesjonalną (nauczycielską, przyczynową), wiedzę przedmiotową (rozumianą bardzo szeroko — od wiedzy normatywnej, wiedzy o nauczonym przedmiocie, do wiedzy ogólnej) oraz wiedzę zdobytą poprzez refleksyjne działanie, moglibyśmy dodać — także wypracowaną wspólnie z edukowanymi.

Bliska temu ujęciu jest koncepcja kompetencji nauczycielskich Roberta Kwaśnicy³, który większą uwagę zwraca na interpersonalny charakter działań zawodowych nauczyciela. Analizując swoistość tego zawodu, Autor wśród kompetencji warunkujących jego właściwe wykonywanie rozróżnia kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz techniczne (postulacyjno-normatywne, metodyczne i realizacyjne). Podstawowe znaczenie przypisuje tym pierwszym, podkreślając, że kompetencje techniczne są jedynie instrumentem realizacji kompetencji praktyczno-moralnych, których nie mogą zastępować.

Zarysowane wyżej kompetencje do działań edukacyjnych dotyczą również kompetencji do prowadzenia edukacji kulturalnej. Ich specyfikę warunkuje m.in. specyfika przedmiotu i dziedziny działania. Należy więc w tym miejscu wyjaśnić przyjmowane znaczenie pojęcia „edukacja kulturalna”.

Edukacja kulturalna — zakres i sens aksjologiczny

Autorzy zajmujący się edukacją kulturalną na ogół są zgodni co do tego, że jest ona jednym z głównych obszarów edukacji, przygotowującym do podmiotowego, kompetentnego, aktywnego udziału w kulturze, który pozwala na pełny rozwój człowieczeństwa oraz autonomiczne, świadome, twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie i w świecie (por. prace I. Wojnar, U. Kaczmarek, D. Jankowskiego, W. Pielasińskiej, K. Ferenz, J. Żebrowskiego).

Ta powszechnie doceniania już dziś przez reprezentantów nauk o wychowaniu dziedzina edukacji jest równocześnie przedmiotem dyskusji i polemik, wynikających z różnicy założeń dotyczących zarówno edukacji, jak i kultury oraz charakteru pożądanych związków tych dziedzin życia i aktywności człowieka. Różnice ujawniają się przede wszystkim na poziomie celów przypisywanych tej dziedzinie działań, a także oczekiwanych jej rezultatów.

³ R. KWAŚNICA: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 298—305.

Jedną z głównych linii podziału stanowisk jest sposób myślenia o kulturze. Upraszczając, różnice te można sprowadzić do przyjmowania bądź to stanowiska, według którego kultura jest przestrzenią świadomego doskonalenia się człowieka, rozwijania własnego człowieczeństwa poprzez dążenie do wartości wyższych⁴, ich odkrywanie i tworzenie — określanego jako stanowisko „humanistyczne”, bądź też założenia, że kultura jest sposobem życia, porozumiewania się i działania, podzielanym w danej grupie, jej dorobkiem, a także zbiorem cech, które ją charakteryzują i wyróżniają. Ten sposób myślenia można by nazwać myśleniem w nurcie społeczno-antropologicznym.

Myślenie o kulturze musi uwzględniać oba wyodrębnione wcześniej nurty. W konsekwencji także **edukacja związana z kulturą** powinna przygotowywać do realizowania obu sensów kultury, do podnoszenia „humanistycznego” poziomu kultury jednostki i społeczeństwa, ale także właściwego, pożądanego funkcjonowania we własnej kulturze i wobec innych kultur, w dialogu z nimi. Przyjmujemy, że „**edukacja kulturalna**” wyrasta z nurtu myślenia nazwanego tu „humanistycznym”. Edukacja humanistyczna jest zorientowana na wspieranie rozwoju człowieka poprzez kształcenie jego kompetencji do rozumiejącego⁵, wrażliwego, podmiotowego funkcjonowania w sferze wartości wyższych, związanych z nimi znaków i znaczeń. Jest to pomoc w doskonaleniu sfery intelektualnej (w pracy nad kulturą umysłową), sfery estetycznej (w pracy nad kulturą estetyczną), języka (kultury języka), sfery moralnej (wypracowywania kultury moralnej), sfery duchowej (świadomego i wolnego wybierania, porządkowania i hierarchizowania wartości wyższych), sposobu bycia (kultury osobistej). **Edukacja kulturalna w szerokim rozumieniu** jest kształceniem i wychowaniem człowieka odznaczającego się tak rozumianą kulturą i świadomego jej wartości. **W rozumieniu wąskim**, powszechnie dziś przyjętym, obejmuje inicjowanie i wspieranie pracy nad kulturą umysłową (zdobywaniem i tworzeniem różnych rodzajów wiedzy, umiejętności operowania nią, rozwijaniem ciekawości poznawczej i myślenia twórczego) i kulturą estetyczną (wiedzą o zjawiskach artystycznych z różnych dziedzin sztuki oraz o innych zjawiskach estetycznych, rozwijaniem wrażliwości i doświadczeń estetycznych, podejmowaniem związanej z nimi aktywności). W obiegu społecznym w zakres edukacji kulturalnej wprowadza się także pracę nad kulturą osobistą. Także

⁴ Do wartości wyższych zalicza się w kulturze zachodniej wartości poznawcze, moralne, estetyczne, sakralne (teologiczne) — określane jako wartości duchowe — oraz wartości graniczne, sytuujące się pomiędzy wartościami niższymi (witalnymi, hedonistycznymi, użytkowymi) a wyższymi i mogące nabierać przy odpowiedniej motywacji charakteru wartości wyższych — określane jako wartości allocentryczne i społeczne.

⁵ Nawiązuję tu m.in. do postulowanego przez M. Gołaszewską dążenia do „rozumiejącego” przeżywania sztuki, które obejmuje zrozumienie genezy, struktury i specyfiki gatunkowej, sensów odkrywanych na różnych poziomach, angażując także wrażliwość i emocje. Por. M. GOŁASZEWSKA: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1973.

w tym rozumieniu edukacji kulturalnej zakłada się uświadamianie znaczenia kultury jako sfery doskonalenia człowieczeństwa dla jednostki i społeczeństwa.

Pozostałe obszary edukacji humanistycznej podejmują inne dziedziny edukacji — edukację językową, filozoficzną, moralną, religijną — w znaczeniu włączającym w ramy edukacji także wychowanie do wartości odpowiadających poszczególnym sferom i dziedzinom.

Edukacja kulturalna może, obok realizowania wychowania do kultury i w kulturze, stwarzać warunki do prowadzenia wychowania przez kulturę. Uruchamiając różne formy doświadczeń kulturalnych, może być ważnym, często niezastępowalnym instrumentem resocjalizacji, działań rewalidacyjnych, profilaktycznych, różnych form terapii pedagogicznej wyrównywania deficytów, a także pracy z osobami wybitnie zdolnymi. Nie jest to jedynie instrument w sensie technicznym, czynnościowym, ale posługiwanie się środkami kultury z zachowaniem warunków do doświadczania jej specyficznych wartości.

Edukacja wprowadzająca w kulturę rozumianą w sensie społeczno-antropologicznym jako styl życia, regulujące go wzory, wartości i normy oraz powstałe w ten sposób wytwory wspólne dla danej grupy, określana będzie „**edukacją kulturową**”. Może się ona odnosić zarówno do kultury uznawanej za własną w skali lokalnej, regionalnej (jako edukacja regionalna), narodowej, ponadnarodowej, jak i do kultur innych grup, głównie etnicznych, religijnych i wyznaniowych (jako edukacja wielo- i międzykulturowa).

Jeśli przyjąć, że istotą kultury jest szukanie sensu i budowanie go w sobie i wokół siebie jako podstawowy czynnik motywacji do rozwoju jednostek oraz społeczeństw, ona sama nie jest dla siebie celem, ale przestrzenią rozwoju zarówno człowieka, jak i społeczeństwa, rozwoju odbywającego się poprzez odkrywanie i tworzenie sensów, uznania w nich wartości. I to w taki sposób kultura wchodzi w związek z edukacją jako edukacja kulturalna i kulturowa.

W żadnym z tych zakresów nie da się więc odejść od wartości, które stanowią centrum sensu.

W tradycji humanistycznego rozumienia kultury rozwój człowieczeństwa przebiega poprzez realizację wartości wyższych — prawdy, dobra, piękna, świętości. Wynikający z tej tradycji program wspierania rozwoju znajdujemy w myśli pedagogicznej, poczynwszy od starożytnej *paidei* do pedagogiki kultury i tych nurtów filozofii wychowania, które wiążą człowieczeństwo z dążeniem do wartości wyższych. Uczestniczenie w kulturze, które dawałoby szansę rozwoju poprzez odkrywanie i tworzenie wartości wyższych w całym bogactwie ich odmian i konfiguracji, wymaga znajomości dóbr kultury, umiejętności świadomego wybierania, oceniania, potrzeby stałego szukania tych wartości, kontaktowania się z nimi i ich doświadczania. Jeśli edukacja kulturalna ma w tym pomóc, musi w większym niż dotąd stopniu uwzględniać kształcenie świadomości odkrywanych i tworzonych w kulturze wartości (poznawczych,

moralnych, estetycznych i artystycznych, sakralnych), a także postaw wobec przekazów, wytworów, zjawisk i działań w kulturze.

Również w kontekście edukacji kulturowej, przygotowującej do aktywnego, podmiotowego funkcjonowania w świecie wielości kultur tworzonych przez różnorodne zbiorowości, nie da się całkowicie odejść od sensu związanego z aktywnym życiem wartościami. Według Floriana Znanieckiego (zob. jego teksty związane z filozofią kultury) kultura jest swoistym „ładem aksjologicznym”⁶. Andrzej Grzegorzczak pisał: „Życie zbiorowe [...] powiększa nasze poczucie sensowności istnienia nie tylko przez ułatwianie działania poszczególnym jednostkom, ale również przez stworzenie poczucia współuczestnictwa w wartościach lub współdziałania w tworzeniu wartości”⁷. Oczekuje się, że edukacja kulturowa przygotuje kolejne pokolenia do „kompetentnego” (opartego na znajomości i rozumieniu zarówno swojej, jak i innych kultur i ludzi je tworzących) funkcjonowania w kulturze, do odnalezienia w niej konstruktywnej roli i satysfakcjonującego miejsca, do otwartego, opartego na tolerancji i porozumieniu budowania relacji z innymi. Wszystkie te cele zawierają w sobie wymóg znajomości i realizacji różnych wartości. A więc i ten obszar edukacyjny, wyłaniający się z myślenia o kulturze w nurcie antropologicznym, zawiera element aksjologiczny.

Aksjologiczny wymiar edukacji związanej z kulturą — edukacji kulturalnej i kulturowej — wzmacniany jest dodatkowo centralnym miejscem, jakie w kulturze zajmują wartości.

Edukacja kulturalna jest w tym świetle działaniem, w którym wychowanie do wartości ma szczególne miejsce, jest jego zasadniczą osią. Odbywa się głównie poprzez doświadczenie i przeżycie własne, ale też i zapośredniczone przez twórcę kultury, osobę edukującą czy wreszcie inne osoby uczestniczące w działaniu. Każdy wybór takiego, a nie innego wydarzenia kulturalnego, zjawiska artystycznego, tematyki, środków i miejsca ekspresyjnych działań twórczych, okoliczności spotkania z obiektem kultury czy jego twórcą eksponuje określone wartości, z nich wynika, do ich realizacji zmierza. Jest to niezależne od stopnia, w jakim uświadamiają to sobie uczestnicy działań edukacyjnych, szczególnie osoby edukowane.

⁶ F. ZNANIECKI: *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*. Przeł. J. SZACKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971, s. 563.

⁷ A. GRZEGORCZYK: *W poszukiwaniu zbiorowego sensu życia*. W: *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości*. Red. I. WOJNAR. Warszawa 2001, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 37.

Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej — w świetle europejskich „kompetencji kluczowych”

Funkcjonujące w dokumentach międzynarodowych programy dotyczące edukacji kulturalnej reprezentują dwa zasadnicze ujęcia, które można określić jako wąskie i szerokie. Ujęcie wąskie odnosi się do kultury artystycznej i estetycznej, dziedzictwa kulturowego i ogólnie rozumianej kreatywności. Funkcjonuje ono w europejskich dokumentach oświatowych⁸, nazywających „edukacją kulturalną” edukację twórczą, artystyczną i edukację związaną z dziedzictwem kulturowym. Ujęcie szerokie uwzględnia w obszarze związków kultury z edukacją również życie i działanie ludzi żyjących w różnych kulturach. Taki sposób myślenia o edukacji kulturalnej odnajdujemy w programach UNESCO z lat 90. XX wieku, obejmujących tym pojęciem, oprócz zakresu przyjmowanego w Europie, także edukację obywatelską i moralną, medialną, wielo- i międzykulturową⁹. W latach 90. XX wieku z inicjatywy Komisji Europejskiej rozpoczęto w Europie dyskusję nad potrzebą kształcenia ustawicznego, poprzez edukację i szkolenie w r ó w n u j ą c e g o szanse i możliwości Europejczyków w nowej sytuacji szans gospodarki europejskiej w rozwijającej się gospodarce światowej¹⁰. W kontekście celów edukacji pojawiło się pojęcie „kompetencji”, początkowo łączone z kształceniem zawodowym i umiejętnościami pracowników, potem stopniowo przenoszone również na grunt kształcenia ogólnego i poszerzane o element wiedzy, a w końcu o postawy „odpowiednie do sytuacji” (w sensie predyspozycji i nastawienia). Przyjęty sens kompetencji miał określać uzyskane w toku edukacji możliwości warunkujące udział Europejczyków w rynku pracy, ich kompetentne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym i społeczeństwie wiedzy, a w ten sposób — rozwój gospodarki opartej na wiedzy, stanowiący pożądaną perspektywę rozwojową dla Europy. W 2001 roku powołano zespół ekspertów z różnych państw Europy, którzy mieli się zająć tym problemem. W 2002 roku pojawił się dokument sygnowany przez Biuro Europejskie ds. Badania Edukacji „Eurydice”, działające przy Komisji Europejskiej. Dokument ten na podstawie raportów ekspertów i własnych badań w krajach europejskich wyjaśniał potrzebę sprecyzowania postulowanych, wspólnych dla Europejczyków i edukacji w Europie „kompetencji kluczowych”, które miałyby ułatwiać uczestnictwo w życiu poli-

⁸ Por. m.in. dokumenty Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).

⁹ I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna — zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 62.

¹⁰ *Edukacja dla Europy*. Raport Komisji Europejskiej. Tłum. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000+”, Dom wydawniczy Elipsa, 1999.

tycznym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Autorzy zaznaczyli również, że odpowiadając na liczne zastrzeżenia i wątpliwości wobec wyraźnego zdominowania projektowanych kompetencji przez problematykę zatrudnienia, w projekcie kompetencji kluczowych postanowiono mocniej podkreślić rolę kompetencji do „rozwoju osobistego”. Wśród ośmiu proponowanych wstępnie obszarów kompetencji znalazł się jeden — obszar ósmy — nazwany „kultura ogólna”¹¹.

W końcu 2006 roku na potrzeby programów edukacyjnych i szkoleniowych państw Unii Europejskiej sformułowano dokument ustalający ostatecznie treść i zakres „kompetencji kluczowych”¹², interpretujący „kompetencje” jako wiedzę, umiejętności i postawy odpowiednie do sytuacji. Kompetencje „kluczowe” według tego dokumentu „to te, których wszystkie osoby potrzebują do samo-realizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”¹³. W dokumencie tym wyodrębniono osiem obszarów kompetencji uznanych za „kluczowe”. Wśród nich ostatni — nadal występujący jako ósmy — został określony następująco:

„świadomość i ekspresja kulturowa, co obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych)”. Takie sformułowanie wskazywałoby na szczególne znaczenie nadane kompetencjom związanym z kulturą artystyczną i innymi przekazami kulturowymi, posługującymi się środkami tradycyjnie związanymi ze sztuką (profesjonalną, amatorską i ludową). W 2007 roku opracowano dokument uszczegóławiający i uzupełniający wcześniejszy — tzw. *Europejskie Ramy Odniesienia*¹⁴. Znajdujemy w nich potwierdzenie obecności w zestawie kompetencji kluczowych również tych związanych z rozwijaniem świadomości i ekspresji kulturalnej. Warto przytoczyć pełne brzmienie treści tego zapisu, żeby zrozumieć ducha

¹¹ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Komisja Europejska. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury „Eurydice”. Sieć informacji o edukacji w Europie, Europejskie Biuro EURYDICE, Bruksela 2002, s. 24. W: www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (dostęp: 5.07.2013).

¹² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm; dostęp: 3.09.2013).

¹³ Ibidem.

¹⁴ Kompetencje te obejmują: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturalną. Por. dokument: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007, s. 12. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_pl.pdf; dostęp: 3.09.2013).

kompetencji programowo odwołującej się do aktywności kulturalnej. Definicja tej kompetencji brzmi:

„**Docenianie znaczenia** (podkreślenia K.O.) twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych”¹⁵. W omówieniu niezbędnej wiedzy, umiejętności i postaw objętych tą kompetencją zapisano:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość **najważniejszych** dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także **zrozumienie znaczenia** czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk oraz wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również **zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych** oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych.

Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą **szacunku i otwartej postawy** wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. **Pozytywna postawa** obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym¹⁶.

W przywołanych dokumentach określających „kompetencje kluczowe” nie mówi się wprost o „edukacji kulturalnej”, ale ich treść wskazywałaby na docenianie znaczenia związków edukacji z kulturą, i to zarówno w sensie uczestniczenia w kulturze symbolicznej — obecnego w zacytowanej treści kompetencji ósmej („świadomość i ekspresja kulturowa”), jak i ujęcia szerszego, odwołującego się do uwarunkowań kulturowych zjawisk i procesów przyporządkowanych do kompetencji w innych obszarach, a więc zakładających różne zakresy edukacji kulturowej. Rola uwarunkowań kulturowych została dostrzeżona i zapisana w takich kompetencjach, jak:

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

- **porozumiewanie się w języku ojczystym**, przez które rozumie się „zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie **kontekstów społecznych i kulturowych**”¹⁷;
- **porozumiewanie się w językach obcych**, i tu uwzględnia się „oprócz głównych wymiarów umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym — mediację i **rozumienie różnic kulturowych**. Stopień biegłości zależy od kilku czynników oraz możliwości rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie”¹⁸;
- **podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w zakresie** „opanowania, wykorzystywania i stosowania wiedzy oraz metod objaśniających świat przyrody. Obejmują one rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz **odpowiedzialność** poszczególnych obywateli”¹⁹;
- **kompetencje społeczne i obywatelskie jako** „kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z **dobrem osobistym i społecznym**. Ważne jest zrozumienie **zasad postępowania i zwyczajów** w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby.

Kompetencje obywatelskie, a zwłaszcza znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych (demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich), przygotowują do angażowania się w aktywne i demokratyczne działania”²⁰. Cytowana treść *Europejskich Ram Odniesienia* pokazuje wyraźne poszerzenie wcześniejszej interpretacji kompetencji związanych z kulturą (jako „świadomości i ekspresji kulturowej”) nie tylko o kompetencje związane z obszarem wiedzy i umiejętności, obejmującym dziedzictwo kulturowe, działalność kulturalną, życie kulturalne i kreatywność, ale o kształcenie postaw wobec zjawisk i procesów kultury występujących w tych zakresach (w cytowanym tekście zostały podkreślone elementy danej kompetencji szczególnie wyraźnie odnoszące się do wartościowania). Wprowadzone w dokumencie sformułowania uświadamiają równocześnie, jak bardzo wzrasta rola osób kształcących tak wieloznaczne kompetencje, tak trudne postawy, dokonujących doboru środków, stojących wobec konieczności oceny wykorzystywanych treści i form ze względu na ich adekwatność do wskazanych w dokumencie funkcji („najważniejsze dzieła”, „przyjemność odbioru”, „znaczenie czynników estetycznych w życiu” itp.). Tym samym coraz bardziej widoczne jest znaczenie

¹⁷ Ibidem, s. 4.

¹⁸ Ibidem, s. 5.

¹⁹ Ibidem, s. 6.

²⁰ Ibidem, s. 9.

kompetencji kulturalnych samych tych osób. Wstępne założenia cytowanych dokumentów pokazują, że w zamyśle autorów „kompetencji kluczowych” edukacja wiązana jest z kulturą raczej w celach instrumentalnych — dla sprawniejszego porozumiewania się, wzmacniania spójności społecznej, zwiększania innowacyjności przydatnej w przyszłej pracy zawodowej. Interesująca w tym kontekście jest analiza „kompetencji osobistych” warunkujących poziom wszelkich kompetencji kluczowych, w ich części dotyczącej przyjmowania „odpowiednich” postaw. Kompetencje osobiste obejmują różne cechy uznane przez autorów za szczególnie ważne, a więc za wartości. Na tę kategorię kompetencji składają się: „ciekawość poznawcza, motywacja, kreatywność, sceptycyzm, uczciwość, entuzjazm, poczucie własnej wartości, wiarygodność, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania inicjatyw, wytrwałość”²¹. Mimo różnego ich charakteru zwraca uwagę niejako wspólne kryterium doboru — są to głównie cechy dobrego pracownika, co nie powinno zaskakiwać w kontekście początków idei i funkcji kompetencji kluczowych. Miały one w pierwotnych założeniach zapewnić konkurencyjność gospodarki europejskiej, a także wykorzystanie potencjału Europejczyków w tworzeniu warunków wzrostu konkurencyjności poprzez rozwój gospodarki opartej na wiedzy i budowanie sprzyjającego takiemu kierunkowi rozwoju społeczeństwa wiedzy.

Jeśli jednak edukacja jako działanie pedagogiczne, a edukacja kulturalna jako działanie szczególnie przesycane wartościami miałyby zachować swoją aksjologiczną specyfikę, musiałyby wyjść zdecydowanie poza tak określone ramy. Bycie pracownikiem jest bowiem tylko jedną z ról człowieka, a nie istotą jego człowieczeństwa.

Również zadania edukacji kulturalnej rozumianej humanistycznie można opisać w kategoriach kompetencji — wiedzy, umiejętności i postaw, choć przyjmują one inną treść, eksponują inne cele i funkcje, porządkują je inaczej niż kompetencje kluczowe. Nie znaczy to, że w tych zadaniach nie można znaleźć także elementów kompetencji związanych z kulturą, zapisanych w „kompetencjach kluczowych” i „europejskich ramach odniesienia”, ale ich zasadnicza funkcja jest inna — podporządkowana wychowawczemu charakterowi tej dziedziny edukacji.

Proponowane zadania edukacji kulturalnej zorientowanej humanistycznie to:

- kształcenie potrzeb i zainteresowań kulturalnych poprzez stwarzanie możliwości różnorodnych w treści i formie doświadczeń i kontaktów z kulturą (głównie artystycznych i poznawczych), a także dostarczanie wzorów takich kontaktów podejmowanych przez konkretne osoby i środowiska;
- przygotowanie do aktywności kulturalnej (jako aktywności twórczej, odtwórczej, odbiorczej, organizacyjnej i animacyjnej związanej z kulturą, aktywno-

²¹ *Kompetencje kluczowe. Wstęp*. Europejskie Biuro EURYDICE, Bruksela 2002, s. 12, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (dostęp: 5.07.2013).

ści autoedukacyjnej, aktywności indywidualnej i zespołowej), oparte głównie na:

- kształceniu umiejętności realizowania różnych form aktywności kulturalnej,
- kształceniu nawyków w zakresie podejmowania aktywności kulturalnej;
- pomoc w zdobywaniu i pogłębianiu kompetencji kulturalnej (w zakresie wiedzy o kulturze, o jej dziedzinach, rodzajach, historii i współczesności; umiejętności poprawnego interpretowania zasadniczych sensów różnych przekazów kulturowych; znajomości źródeł informacji o wydarzeniach kulturalnych, możliwościach i miejscach kontaktów z kulturą);
- kształcenie postaw wobec kultury (opartych na rozumieniu roli kultury, uczenie samodzielnych wyborów w kulturze, krytycznego oceniania wytworów kultury i działań kulturalnych, refleksji nad kulturowymi wartościami-celami i poszukiwaniem form ich realizacji, zachęcanie i stwarzanie warunków do samodzielnych prób w tym zakresie oraz do dyskusowania własnych opinii).

Jednym z najważniejszych czynników skuteczności wszelkich działań, a więc także tych podejmowanych w ramach edukacji kulturalnej, są kompetencje realizujących ją osób. Realizatorzy tej dziedziny edukacji sami powinni reprezentować możliwie wysoki poziom we wszystkich zakresach kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw) — najpierw tych potrzebnych w działaniu pedagogicznym, ale w omawianej dziedzinie są niejako zobowiązani do posiadania kompetencji wiążących się z kulturą bądź się do niej odwołujących. Mowa tu o takich kompetencjach, jak: potrzeby i zainteresowania kulturalne, aktywność kulturalna (zasób umiejętności i doświadczeń własnych), kompetencja kulturalna (znajomość kultury) i postawy przyznające kulturze wysoką wartość prorozwojową, obejmujące wysoki stopień świadomości i samodzielności w dokonywaniu wyborów, refleksyjny, krytyczny stosunek wobec przedmiotów kultury i działań kulturalnych, wyodrębnianie w rzeczywistości kulturowej wartości-celów oraz służących im środków i form.

Ten ostatni zakres kompetencji jest i powinien być wspólny dla edukujących, edukowanych i edukujących się, a różnica powinna dotyczyć ogólnego poziomu i stopnia opanowania tychże kompetencji. Trzeba jednak podkreślić, że właśnie w tym obszarze, może bardziej niż w innych, osoba edukująca może wzbogacić swoje kompetencje dzięki kompetencjom osób edukowanych, a także dzięki wspólnym z nimi działaniom, doświadczeniom i przeżyciom.

Pozostają jeszcze kompetencje specyficzne dla profesjonalnych realizatorów edukacji kulturalnej, niezależnie od funkcji czy instytucji, w ramach której działają. Kompetencje te można pogrupować w cztery obszary:

- kompetencje do kształcenia jednostek i grup w zakresie wszystkich wyodrębnionych wyżej wymiarów edukacji kulturalnej — w sensie ogólnym (kształcenie kulturalnych potrzeb i zainteresowań, aktywności, kompetencji, postaw) i w zakresie konkretnej dziedziny/dziedzin kultury. Tu kompetencje

prowadzącego powinny zapewniać nie tylko jemu, ale osobom edukowanym poczucie satysfakcji z uzyskiwanych efektów pracy, poczucie rozwoju, nie-marnowania wysiłku²²;

- kompetencje do rozpoznawania możliwości i potrzeb środowiska, inicjowania, wspierania i włączania się w działalność integrującą edukację kulturalną prowadzoną przez różne podmioty i adresowaną do różnych grup, w formie edukacji formalnej i nieformalnej; uświadamiania środowisku wartości edukacji kulturalnej, jej znaczenia dla rozwoju jednostki i społeczności.

Edukacja kulturalna ma prowadzić do rozwoju człowieczeństwa poprzez wartości zawarte w przekazach, obiektach, zdarzeniach i działaniach kulturalnych, tworzonych i odbieranych, rozumianych i przeżywanych. Wymaga więc, oprócz przedstawionych wyżej kompetencji szczegółowych, przede wszystkim ogólnej dojrzałości osobowej, intelektualnej i emocjonalnej, moralnej i duchowej, która pozwoli nie na siłę, dydaktycznie i moralizatorsko „wciągać” innych w kulturę, ale wrażliwie i mądrze wchodzić w nadarzające się okazje spotkań z drugim człowiekiem w kulturze. Jest to kompetencja niezbędna do tego, żeby tworzyć sprzyjające takim spotkaniom przestrzenie, dzielić się swoimi przeżyciami, ujawniać i uzasadniać swoje sądy i — co szczególnie ważne, ale i trudne — odważnie dobierać przedmioty doświadczeń kulturalnych ze względu na ich wartość dla rozwoju, zachęcać do wysiłku tworzenia i odkrywania w kulturze trudniejszych wartości.

Realizacja europejskich „kompetencji kluczowych” nie zamyka możliwości tak widzianych działań. Przeciwnie — formułując programy, można odwoływać się do zawartych w tym dokumencie zapisów związanych z kulturą. Jednak nie można się do nich ograniczać, a przede wszystkim trzeba bronić ducha humanistycznego myślenia o edukacji, w tym — o edukacji kulturalnej. Nie można tracić z oczu faktu, że w „kompetencjach kluczowych” chodziło przede wszystkim o wykształcenie innowacyjnego, przedsiębiorczego pracownika, aktywnego uczestnika rynku pracy i społeczeństwa wiedzy. Pedagodzy, świadomi swojej odpowiedzialności za wspieranie integralnego rozwoju człowieka, nie powinni tych funkcji przyjmować jako najważniejszych i jedynych obligujących do realizacji.

Kończąc refleksję nad perspektywami humanistycznie zorientowanej edukacji kulturalnej wobec zdominowania praktyki oświatowej myśleniem w duchu „kompetencji kluczowych”, warto przypomnieć słowa Marii Ossowskiej, która w końcu lat 60. XX wieku pisała: „Kładąc nacisk na cechy, które czynią z człowieka dobrego obywatela, zaniedbaliśmy [...] godność i wyrobienie estetyczne oraz inne walory osobiste człowieka, takie jak: wierność sobie samemu, dyscyplinę wewnętrzną, skromność, wybredność nie tylko w erotyce, ale

²² Piszę na ten temat w tekście *O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych*. W: *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*. Red. B. JEDLEWSKA. Lublin, Verba, 2006, s. 150—162.

i w doborze rozrywek. Zaniedbaliśmy je dlatego, że ich dobroczynne skutki dla współzycia nie były tak oczywiste. Tymczasem zaniedbanie tych cnót osobistych może budzić uzasadniony niepokój. Nie pozostają one w konflikcie z walorami obywatelskimi. Przeciwnie — stanowią dla nich podporę”²³.

Bibliografia

- Edukacja dla Europy*. Raport Komisji Europejskiej. Tłum. I. WOJNAR, J. KUBIN. Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000+”, Dom wydawniczy Elipsa, 1999.
- GOŁASZEWSKA M.: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1973.
- GRZEGORCZYK A.: *W poszukiwaniu zbiorowego sensu życia*. W: *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości*. Red. I. WOJNAR. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, 2001.
- KWAŚNICA R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- OLBRYCHT K.: *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice, Uniwersytet Śląski, 1987.
- OLBRYCHT K.: *O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych*. W: *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*. Red. B. JEDLEWSKA. Lublin, Verba, 2006.
- OSSOWSKA M.: *Człowiek, którego cenimy*. W: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983.
- PEARSON A.T.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. JANOWSKI i M. JANOWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- WOJNAR I.: *Edukacja estetyczna — zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- ZNANIECKI F.: *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*. Przeł. J. SZACKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971.

Inne źródła

- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Komisja Europejska. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury „Eurydice”. Sieć informacji o edukacji w Europie, Europejskie Biuro EURYDICE, Bruksela 2002, s. 24, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (dostęp: 5.07.2013).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm; dostęp: 3.09.2013).
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007, s. 12 (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf; dostęp: 3.09.2013).

²³ M. OSSOWSKA: *Człowiek, którego cenimy*. W: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983, s. 545—546.

Competences for the implementation of cultural education — in a view of „key competences”

S u m m a r y

The author states herself questions: What are the prospects of humanistic oriented cultural education in a view of European key competences? What competences must a person who implements cultural education possess? She begins with introducing cultural education as a pedagogical action, it means that its essence is upbringing. Here — it is upbringing in culture and for culture. In upcoming fragments she covers competences for managing pedagogical actions, specificity of cultural and cultured education, and also contents connected with culture in the document ‘Key Competences. European Frames of Reference’. The text is finished with the analysis of competences in managing cultural education in the view of key competences.

In conclusions, it is stated that cultural education should come out of the content of The Frames of References of Key Competences. Maybe it should make use of stated elements of key competences, but it derives from different thinking of education and its function. Then it should set aims wider, order the duties differently, be useful for humanistic education instead of not only pragmatic education of innovative employees and active, enterprising citizens.

Key words: competences, key competencies, cultural education.